

Ebben a fejezetben a nyugat-európai tervezés több mint fél évszázados múltját követhetjük nyomon. Az ettől a szakasztól használt kifejezések a mai korból származnak, és ismerősebbek lehetnek (pl. NUTS 2). Néhány európai ország példáját elemezve érthetjük meg – teljesen – az előző rész néhány bekezdését. A Franciaországról szóló leírás kitér a híres TGV vonat fejlesztésére és szerepére, illetve a La Défense negyed építészetiére. Ezt később a német, skandináv és holland várostervezés bemutatása követi, de a párizsi példa – mint híresség – alkalmas lett volna arra, hogy egy komplex példával szemléltessék a város szerkezetét és közlekedési hálózatát, valamint negyedeinek mai rendeltetését. Ez egy kicsit hiányzó momentum a könyvben: jót tett volna egy olyan bemutató, ahol nemcsak a lényegget emelik ki a szerzők, hanem teljes egészében feltárnak egy jelenséget, annak minden mozzanatával egyetemben.

Az 1945 utáni évekre jellemző amerikai várostervezés a filmekből is ismert vágóképek miatt tűnik izgalmasnak. A fejezet első felében a nagyságrendek érzékeltetésére több amerikai és európai nagyvárost mutatnak be a fejlődést jellemző számok alapján. Az eltérő jelzőszámok természetesen eltérő településjellemzőket jelenítenek, és jól elhatárolhatóan érzékelhető a város és az agglomeráció kettőssége. A futurisztikusnak látszó, legalább három közlekedési magasságot bemutató légifelvételek kontrasztban állnak a Washington állambeli marylandi sorházakhoz képest – és ugyancsak elgondolkztatják az olvasót.

A zárófejezet a tervezés mechanizmusának sematikus elméleti rendszerét tárgyalja, több különböző teoretikus megközelítésében. Ez az áttekintés már sokkal inkább szól azoknak, akik speciálisan a témával foglalkoznak.

A könyv hasznos lehet mindazok számára, akik a várostervezés mérnöki munkájának történetével, illetve annak hátterével akarnak megismerkedni, valamint szeretnének többet megtudni a nagy európai, angol és amerikai városok növekedésének üteméről és korlátairól egyaránt. A könyv a városépítészet történeti szempontú

megközelítési módjában szinte egyedülállóan részletes és hiteles adatokat ad közre. A szerzők kiemelt figyelmet fordítottak arra, hogy az építészetet meghatározó körülményeket is részletesen tárgyalják ilyen pl. a nyersanyagkészlet vagy a rendelkezésre álló emberi munkaerő alakulása. Miközben logikus lépésekben haladnak és követik az egyes periódusokat jellemző történeti tényezőket, képet alkortnak arról is, hogyan befolyásolták az építészetről gondolkodó korszakalkotó személyek a városépítészet elméletét. Kétségtelen tény, hogy ez a kiadvány szakkönyv, emellett azonban egy jól szerkesztett, a szakmai zsargontról mentes, magyarázó részletekben gazdag interpretatív munka, amely ráébreszti az olvasót, hogy milyen koncepciók által alkotott település is veszi körül.

(Peter Hall & Mark Tewdwr-Jones: *Urban and Regional Planning*. Abingdon; New York, Routledge, 2011, 281 p.)

Dóra László

AZ ISKOLA, AMI SZÁMÍT

A *Rethinking Education* sorozatot 2010-ben indította útjára a svájci Peter Lang Kiadó, hogy az oktatásról való gondolkodás legújabb eredményeinek kurrens fórumát kínálja. A sorozat hetedik kötete *Education that Matters* címmel jelent meg 2013-ban, és a globális nevelés, valamint a kritikai pedagógia lehetőségeit járja körül a helyi és globális oktatási térben.

A késő modern társadalom, még ha nem is hiszünk feltétlenül a tudástársadalom hangzatos címszavaiban, valóban új kihívások elé állítja az oktatást. Az iskolának úgy kell lépést tartania a dinamikus változó (de legalábbis folyamatosan változó) társadalmi környezettel, hogy közben képes saját normatív curriculumát is kidolgozni, amivel eredményesen szocializálja a társadalmi létre és a munkaerőpiacra az új generációkat. Általános tapasztalatunk, hogy a modernség ideje gyorsan, sőt egyre gyorsabban telik,

a folyamat végpontja a globális világtársadalom, amiben minden egyszerre történik. Ebben a helyzetben az iskola paradox, de remélhetőleg nem ellentmondásos szituációban találja magát: az idő szorításában dolgozva kell a dinamizmus és a stabilitás követelményeinek egyszerre megfelelnie. Úgy kell kidolgoznia a jövő nemzedékeinek szocializációját biztosító programjait, hogy eredményesen képviselje az állandóságot a változásban. Állandóságot, mert legalább 12 év, mire a tanuló végighalad az oktatási rendszeren, és dinamizmust, mert az iskola változékony társadalmi környezetben működik. Mitől lesz ez eredményes? Egy alig megoldható feladatra adott helyes választól: olyan részét kell a világunkról szóló, folyamatosan bővülő tudományos ismereteinkből kiválasztani (vö. kánon), amely aktuális, alkalmas az oktatási-nevelési munkára, és még a társadalmi létre is felkészíti a tanulókat. A társadalmi környezet gyors változása miatt a késő modern oktatás alapállapota a reform, mert az iskolát folyamatosan a társadalomhoz kell igazítani, és ehhez elengedhetetlen az új gondolatok és koncepciók folyamatos kidolgozása és disszeminációja. (Alkalmazásukat persze nem lehet évente váltogatni.) Ebben a helyzetben – a modern idő szorításában és az idő modern szorításában – a nemzetközi tudományos közösség friss eredményeinek követése, továbbgondolása, kritikája az egyik szalmaszálunk.

Az oktatás és az oktatásfejlesztés szerepe ma nyilvánvaló, mert a változás, a fenntartható világtársadalom csak akkor fog létrejönni (eljönni?), ha utódaink megtanulnak másképpen gondolkodni, és ehhez iskoláink lehetőséget is biztosítanak. Az *Education that Matters* című kötet tanulmányai a *development education* paradigmája alapján válaszolnak erre a kihívásra (az angol terminust leginkább globális nevelésnek fordíthatnánk). Hangsúlyozzuk, hogy a könyvben bemutatott *development education* szélesebb terület, mint a magyar kontextusban (még mindig) a környezeti nevelésre asszociáló globális nevelés: az ökológiai krízisen kívül tárgyalja a globális világtársadalom, az emberi jogok, a fenntartható lokális és világgazdaság, a kölcsönös nemzetközi

függőségek, a demokrácia, a szolidaritás, a társadalmi igazságosság, az inklúzió, a személyes cselekvés, részvétel és felelősség, a kritikai attitűd, a nem-nyugati kánonok, a multikulturalizmus és általában az együttélés kérdéseit és lehetőségeit a mai társadalomban. (A magyar terminológiában inkább a globális nevelés a szélesebb kategória, és az „oktatás a fejlődésért”, ami a *development education* tükröfordítása, ennek csak egy része, de az itt tárgyalt könyv fogalomhasználatában nem ez érvényesül. Az „oktatás a fejlődésért” tükröfordítást itt nem vesszük át, mert a modernista fejlődési, haladási, növekedési paradigmára asszociál, ami viszont a *development education* szemléletével kifejezetten ellentétes.)

A *development education* a késő modern világtársadalom egyik iskolai (formális oktatási) szocializációs paradigmájaként határozhatjuk meg talán a legátfogóbban, amelynek legfontosabb célja a demokrácia normáit interiorizáló, aktív állampolgárok nevelése, akik globális felelősségüket felismerve cselekednek lokális színtereken. Nem a biztos és végleges válaszok, hanem a kérdések és a sokdimenziós, mindig vitára nyitott értelmezések pedagógiája. Annak tudása, hogy a világot mi hozzuk létre, mi, tanulók, hallgatók, tanárok, mi mindannyian együtt termeljük a valóságunkat. Ez a közös valóság a késő modern tömegtársadalom, amelyben felelős egyénként kell önmagunkat felismernünk, és erre a felismerésre utódainkat a családban és az iskolában szocializálnunk. Itt most globális nevelésnek fogjuk tehát nevezni, de ismét hangsúlyozzuk, a *development education* egy igen széles tematikájú paradigma, amely a lokalitás értékeit nem meghaladni, nem a globalizációval szembeállítani, hanem felismerni és megőrizni igyekszik. Lokális és globális itt nem ellentétek, hanem környezetünk határainak eltérő szélességű megfogalmazásai, amelyek mindig kapcsolatban állnak egymással. De lehet-e mindezt paradigmának nevezni? A kötet szerzői ezt az álláspontot képviselik fogalomhasználatukkal. A globális nevelés ismeretek, témák és érvek olyan rendszere, amelyet bizvást nevezhetünk szemléletnek, gondolkodási metódusnak és paradigmának is,

bár lehetséges, hogy tudományos értelemben inkább diskurzusról, mint paradigmáról van szó.

De hogyan jelenik meg mindez az oktatásban (a rendszerben) és az osztályteremben (az interakciókban)? A kötet szerkesztői ekként teszik fel teória és praxis viszonyának kérdését, amire a tanulmányok más-más szempontból válaszolnak. Az olvasó tájékozódását a globális nevelésben és a könyvben két bevezető fejezet is segíti, további segítséget nyújtanak a külön szövegdobozban közölt órai feladatok és reflexiós kérdések, valamint a kötet végén közölt név- és tárgymutató. Az írások végén a hivatkozások mellett további internetes forrásokat is találunk. Ezek is jelzik, hogy a témával való ismerkedésre, bevezetésre is alkalmas (tanári) kézikönyvről van szó, amelynek tanulmányai jellemzően fogalommagyarázatokból indulnak ki.

Marie Parker-Jenkins és Mags Liddy bevezető tanulmánya az *Ubuntu Network* példáját hozza a globális nevelési programok gyakorlatára. A bantu nyelvekben ismert szó egyszerre jelent szolidaritást és együttműködést, jelezve ezzel eszme és cselekvés elválaszthatatlanságát. A szó itt nem a nyílt forráskódú operációs rendszerre utal, hanem egy 2005 óta működő hálózatra, amelyhez mára 13 tanárképző intézet csatlakozott, emellett részt vesznek benne környezetvédelmi és civil szervezetek is. A hálózat célja, hogy a globális nevelést népszerűsítse, a diskurzus által kidolgozott tudást disszeminálja, támogatást nyújtson a tanároknak és képzőiknek, és a tudásmegosztás szervezeti feltételeit biztosítsa a felek között.

A kötet hangsúlya a tanári praxison van, a bevezetők után csupán egyetlen igazi elméleti tanulmányt közöl, amelyben a képzők képzésének problémáját tárgyalja. Mags Liddy és Roland Tormey tanulmánya (*A Question of Knowledge*) a disszemináció három lehetőségét kínálja: a tanárok csoportos képzését, az interdiszciplináris gondolkodást és az integrált curriculumot. Az interdiszciplinaritás sokat emlegetett jelensége a mai tudományosságnak, egyfajta természetes válasz a modern tudományok évszázadok óta tartó – de nem öröktől fogva adott – elkülönü-

lésére. A curriculumok integrálása ennek természetes következménye, hiszen a formális oktatás „alapanyagát” adó tudomány megváltozását az iskolának is követnie kell. Az integrált curriculum a modernség érdekes fordulata lesz, amivel az oktatási-nevelési (rész)rendszer a világtársadalom jelenségére (felismerésére) fog válaszolni. A modernségben – talán először – nem nőni, hanem csökkenni fog egy társadalmi részrendszer (az iskola) differenciáltsága. Az összevont műveltségi területek mindenesetre ebbe az irányba mutatnak. Ezt nem is feltétlenül összevonásként, hanem régi kapcsolatok és összefüggések újrafelfedezéseként érdemes értelmeznünk, ami segít az iskolai tananyag fókuszálásában és tanításában, mert rendszerszerű ismereteket kínál a diákoknak, ami az egyes tantárgyakat (ha megmaradnak külön) az iskolai oktatáson belül legalábbis értelemmel tölti fel. A tudományágak differenciálódása modern jelenség, a tudománypolitikai és forrásallokációs célok mellett a tudomány számára is előnnyel járt, ez tette lehetővé a specializálódást és a tudományágak intenzív művelését. Azonban ami előnyös a tudományban, az nem feltétlenül előnyös az oktatásban és a nevelésben, utóbbi céljait az integrált curriculum ma már vélhetőleg jobban szolgálja, hiszen a köznevelésben nem tudósképzés zajlik. *Németh László* pedagógiai kísérleteitől kezdve számos kezdeményezés ismert a modern iskola történetében a tudományos ismeretek nevelési célú reintegrációjára. Az integrált curriculum is ebbe a sorba illeszkedik, amelynek ráadásul az inter-, multi- és transzdiszciplinaritás ma már tudományos támogatást is biztosít. Ezek a globális nevelés és a késő modern iskola számára egyaránt fontos fejlemények, mert nemcsak régi tudások integrálásáról, hanem új tudásterületek megjelenéséről is van szó. Az iskola nem zárt világ vagy légtüres tér. Az iskolában minden nap a társadalom tükröződik – a holnap társadalma, aminek megértéséhez (újraértelmezéséhez) ma már a megszokott tárgyakon kívül gazdasági és kultúratudományi ismeretek egyaránt szükségesek.

A globális nevelés, és itt most elsősorban az aktív, felelős, a szélesebb és tágabb környezetét

összefüggéseiben értelmezni képes állampolgárrá történő szocializációt értjük rajta, mégsem csak, sőt, talán nem is elsősorban a curriculum kérdése. Az aktív és felelős állampolgárrá nevelés nem kizárólag tartalmi kérdés, az óraszervezés gyakorlata és a tantermi interakciók minősége és számossága legalább annyira meghatározza. Ha a tanulási környezet – a tanuló számára egyúttal másodlagos szocializációs szintér – a részvételt, a megnyilatkozást támogató diszkurzív tér, ahol az aktivitást és az érvelést jutalmazza, akkor várható, hogy ezt a gyakorlatot a tanuló a társadalmi térben felnőtteként is folytatni fogja. Az osztályban a tanuló a társadalmat tapasztalja meg, és ezt a tapasztalatát fogja *valamiképpen* újratermelni. A minden irányban diszkurzív, a kritikai attitűdöt támogató tanulási környezet avatja a nevelést a szabadság gyakorlatává és gyakorlásává – a kötetben több utalás található Paulo Freire pedagógiájára. Ez a pedagógia a nemtudás vállalására és a közös kutatás örömeire is bátorítja a tanárokat, akiknek így biztos tudással valójában inkább csak a lehetséges és érvényes tudásforrásokról kell rendelkezniük – a globális nevelés témájában is.

A praxis kérdését tárgyaló tanulmányok sorát Martin Fitzgeraldé nyitja, aki ír kontextusban tárgyalja a tantermi gyakorlat problémáit. A kötetben közölt további írások a globális nevelést a vizuális művészetekkel kapcsolják össze. Audrey Bryan tanulmánya az egyik legérdekesebb írás, amely teória és praxis szerencsés arányát mutatja fel. A szerző a globális nevelési diskurzus kritikai irányát elemzi, majd bemutatja az alkalmazás egy példáját a *Darwin rémálma* című dokumentumfilm kapcsán. A tanulmány teoretikus kiindulópontját a posztstrukturalista pszichoanalízis, Jacques Lacan és Shoshana Felman munkássága adja, a neveléstudományi vonatkozást pedig „a kényelmetlenség pedagógiája” (pedagogy of discomfort) jelenti, ami bekapcsolja a globális nevelés tanulási folyamataiba az affektív érintettség kérdését is. Nem véletlenül került egy tanulmányba Lacan, Felman és a kényelmetlenség pedagógiája: ez a hangsúlyozottan kritikai gondolkodás a fogyasztás logikáját (és

a fogyasztó tekintetét!) akarja láthatóvá tenni, legyen szó hírek, harmadik világbeli termékek vagy kultúrjavak fogyasztásáról. Az írást a tartalmass kritikai-teoretikus részek után filmes gyakorlatok zárják.

A globális nevelés nevében csak a globális szintérre és a világtársadalomra utal, pedig a *development education* számára a lokalitás legalább olyan fontos – rangsorról értelmetlen is beszélni, csak a globális és a lokális ezerféle kapcsolatáról. Nem is arról van szó, hogy a helyi miképpen integrálható a globálisba, hanem arról, hogy a kettő folyamatos kölcsönhatása és egybeépülése miképpen érthető meg. Michael Ryan tanulmánya képviseli a kötetben a lokalitás szempontját, szintén a művészeti nevelés, ezúttal a költészet és a dráma felől közelítve. Fiona King írása is a vizuális művészetek kérdése felől közelít, emellett hangsúlyozza, hogy a művészet a nevelésnek nem egyszerűen az egyik eszköze: a művészet a világról szóló tudásunk egyik integrált formája. A modern és késő modern társadalomban a nevelés ugyan nem a művészet, hanem a tudomány által kidolgozott tudásra épül, de érdemes újragondolnunk a szocializációs folyamatban a művészet hasonlóan fontos szerepét is. (Itt természetesen az értékelés problémájába ütközünk, a tudományos tudás elsajátítása könnyen mérhető, ezért alkalmasabb az iskolában végzett munkához.)

A neveléstudományi gondolkodás progressziójának természetesen az infokommunikációs technológiák pedagógiai lehetőségeiről szóló megfontolások is a részét képezik. A kötetben Charlotte Holland és Carmel Mulcahy IKT-tanulmánya azonban azért is helyet kellett, hogy kapjon, mert a világméretű számítógépes hálózat, az internet, a blogszféra és a közösségi média egyúttal a központnélküliség technológiai forradalma is, ami találó technikai párja az egyenlő részvételt és a közös felelősséget hangsúlyozó globális nevelés pedagógiájának.

A kötet utolsó tanulmánya teszi fel a globális nevelés diskurzusát által involvált kérdést: maradhat-e az iskola mint intézmény és szervezet ugyanaz, ami ma, és integrálnia kell az új

tudás(oka)t, vagy új iskolakoncepció(ka)t kell kidolgoznunk? Elaine Nevin írása a „teljes iskola” programját (whole school approach) kínálja, amelyet TIP-nek (teljes iskola program) fogunk rövidíteni. A TIP a globális nevelés iskolapara-digmája, holisztikus megközelítésű program, és az iskolai élet új módon történő szervezésére dolgoz ki stratégiákat. Az iskolát mint a formális oktatás központját, inkluzív szocializációs térnek tekintik, ami a társadalom és a helyi közösségek közös ügye. Ez az iskola számít a társadalomban, és szánja a társadalomra – annak minden tagjára, etnikai hovatartozásától vagy társadalmi helyzetétől függetlenül. A TIP a társadalmi és tantervi differenciáltság ellen hat, az inkluzív iskolát és az integrált curriculumot preferálja. A koncepcióhoz tartozó iskola professzionális szervezet. Utóbbit a tanulmány külön nem hangsúlyozza, de az iskola aktorainak tárgyalásakor következetesen tanulókról, tanárokról és iskolai menedzsementről beszél, ami egyértelműen arra utal, hogy az oktatás és az iskolavezetés ebben a koncepcióban elválik. Iskolakormányzásnak (school governance) nevezi a szerző ezt az igazgatási módot, ami egyértelműen utal a nemzetközi felsőoktatásban már ismert egyetemkormányzásra. A TIP a globális környezetre vonatkoztatottan kontextuális program, az így működtetett iskola nem a szocializáció elkülönített tere, ahol a tudományos kánon valamilyen derivátumán végzett műveletekkel szocializálják a tanulókat a majdani társadalmi létre, hanem a ma és a holnap társadalmával élő kapcsolatot tartó közös színtér. Ez maga után vonja a kánonok radikális újragondolását, de ez az angolszász pedagógiai kontextusban talán ma már kevésbé sürgető feladat, vélhetőleg ezért nem tér ki rá a tanulmány. A TIP programja nem áll meg az eszméknél, az iskolák számára dolgoz ki konkrét, megvalósítható akcióterveket a közvetlen környezet jobbá, élhetőbbé, fenntarthatóvá és inkluzívá tételére. A bevonódás programja a rövidtávú döntéshozatalt is érinti, nemcsak a szülők, hanem a tanulók vonatkozásában is. A tanulmány gyakorlati programokat is közöl, pl. az iskolai multikulturális kertét, ami valóban találó szimbóluma a közös

földben gyökerező heterogenitás együttélésének – különösen, ha a növényeket egy sokszínű diákság együtt gondolja, és benne virágzó kultúrát teremt.

A globális nevelés ma már számos iskolában Magyarországon is megjelenik, akár egy tanórai tréning formájában. Az integrált curriculum még a jövő egyik lehetséges fejleménye. Néhány évszázaddal ezelőtt az általános közoktatás csak vízió volt, az első törvények is csak a 18. században születtek meg. Mára ez a vízió megvalósult, de az továbbra is kérdés, hogy mit kezdjünk meglévő intézményrendszereinkkel. Kihívásainkat magunk alkotta világunk intézi hozzánk. A világunkat, és benne kríziseinket, a végtelen növekedés álma és illuzórikus lehetősége termelte, és most ezt a végtelen növekedést kell kikapcsolnunk belőle. Kissé prózaian: egy olyan buszt kell megolnunk (vagy inkább megállítanunk), amin éppen ülünk. Marie Parker-Jenkins és Mags Liddy éppen erre hívják fel a figyelmet, amikor figyelmeztetnek, hogy az oktatás nem a problémáinkra adott biztos és magától értetődő válasz, hanem maga is a problémáinkat (ki)termelő társadalmi rendszer része. Ma a Föld népessége kapcsolatban áll egymással, kommunikál egymással – a béke és a háború csatornáin egyaránt. A globalizáció ebben a történetben nemcsak próbatétel, hanem lehetőség is, hogy a világtársadalomban végre egymás másikként ismerjük fel önmagunkat. Az ökológiai krízist a haladás és a végtelen növekedés eszméi okozták, talán más, jobb eszmék képesek lesznek társadalmunk működését a fenntarthatóság és az együttélés felé mozdítani. Az *Education that Matters* című kötet már ezen új eszmék egyik diskurzusát beszéli. Az időtáv miatt néha elfelejtjük, hogy a holnap társadalma a ma iskolájában születik. A tanulmánykötet írásai igyekeznek ezt tudatosítani.

(Mags Liddy & Marie Parker-Jenkins (eds): *Education that Matters. Teachers, Critical Pedagogy and Development Education at Local and Global Level*. Oxford, Peter Lang, 2013. 215 p.)

Galántai László